



Las representaciones o guías simbólicas de la narrativa histórica escolar en la construcción de un tipo de ciudadano

Julia Salazar Sotelo

Universidad Pedagógica Nacional (unidad Ajusco)
juliasalazar@upn.mx

Área temática: Historia e historiografía de la educación.

Línea temática: Línea 10.- Enseñanza de la historia en particular de historia de la educación.

Tipo de ponencia: Reporte parcial.



Resumen

Este escrito es parte de una reflexión más amplia sobre la función social política y pedagógica que ha jugado la historia la historia y su relación con la formación de una ciudadanía que se corresponda a las nuevas condiciones impuestas por los cambios experimentados en la sociedad globalizada.

Desde los inicios de la escolarización, la historia ha estado vinculada a la formación de ciudadanía como parte constituyente del proceso de consolidación del Estado/nación, por ello, la tarea asignada a esta asignatura fue la de divulgar “narrativas históricas” que creaban una serie de representaciones de lo que debía ser lo mexicano como condición esencial a su existencia -se pretendía una ciudadanía que formara mexicanos más que ciudadanos-; un mexicano acorde a las necesidades del proyecto de nación, que amara a su patria y que respetara los valores cívico/patrios .

Por ello, es importante conocer las formas que asumió el conocimiento histórico en la escuela para divulgar una idea que cohesionó los valores de amor a la patria y configuró un tipo de ciudadano alejado de la realidad y dependiente de las decisiones emanadas del Estado. En este escrito se analizará la función estratégica que jugó la historia como conocimiento escolar para “enraizar” en la mente de los escolares y de la sociedad en general, las “guías” para modelar el ciudadano al que se aspiraba e interpretar la realidad.

Palabras clave: Enseñanza, Historia escolar, ciudadanía

Introducción

Este trabajo expone algunos de las ideas que se han trabajado como parte de un proyecto de investigación -y podría decirse, de vida-, que se ha centrado en la enseñanza de la historia desde diversas aristas: desde los aportes de la historiografía, la psicopedagogía, la sociología, la antropología y la ciudadanía. Precisamente, uno de los puntos de reflexión en el que he ahondado ultimadamente es la función de la historia en la formación de ciudadanía para el siglo XXI, reflexión que me remitió al papel de la historia en la formación de un ciudadano acorde al proyecto de nación desde el siglo XIX hasta el siglo XX. Como ya se ha escrito mucho sobre esta problemática, encontré una veta que me pareció relevante investigar sobre el cómo se generaron las guías y signos en la narrativa histórica escolar para dar forma a un determinado tipo de ciudadano. El escudriñar sobre esta veta me permitió configurar algunas ideas sobre las “guías simbólicas” en la enseñanza de la historia para la sociedad globalizada historia. Pero en este escrito me remitiré al papel que ha tenido la historia en la escuela en la formación de estas “guías simbólicas”.

Desarrollo

1.- El uso de la patria y la nación en la formación de ciudadanía.

A la enseñanza de la historia se le ha utilizado, desde el siglo XIX para legitimar el proyecto de nación enarbolado por el del grupo dominante y consolidar un nacionalismo identitario mediante el uso de una narrativa que promovía la formación de un ciudadano que se apropiara de los valores que cohesionaran a la nación, tales como; amor a la patria, respeto a los héroes y a los símbolos patrios, el sentido de pertenecer a un lugar y al conjunto de símbolos que nos identifican como país, etcétera.

La divulgación de la narrativa nacionalista/univocistas jugó un papel determinante en la construcción de mexicanos o patriotas, pero no de ciudadanos (a decir de Roldán (2012), dicha idea que se inculcaba partir de un serie de ceremoniales y las fiestas cívicas escolares) homogenizando la heterogeneidad lingüística, étnica, cultural, social y política en una sola “verdad”, que se imponía como única.

Para la política educativa de casi todo el siglo XX la función que tenía la enseñanza de la historia era la de reforzar los valores de pertenencia y la creación de valores simbólicos que dieran cuenta de la nación. Por ello, la estructura narrativa de estos relatos se correspondían a lo que se pretendía enseñar; hazañas heroicas de determinados personajes en formatos muy parecidos a los catecismos religiosos que hablaban de la grandeza de la nación mexicana, los cuales aspiraban a formar buenos mexicanos. Esta perspectiva en la formación ciudadano perduro hasta las reformas educativas de los años 90’ del siglo XX, en la reforma educativa de 1993 se abandonan los grandes relatos y se incluyen temas relativos a los derechos humanos y

se alude a la formación de valores, aunque prevalecen los contenidos alusivos a la organización del sistema político, la constitución y la identidad nacional.

Al respecto Vargas (2011) señala que el “papel pedagógico de la nación tiene mucho que ver con la manera de presentar los hechos de la historia nacional. A través de modelos, el personaje, el héroe que mueve los niveles de filiación, construye opinión socialmente compartida.” Así el amor a la patria se escenificaba con la grandeza moral de los personajes históricos, como el sufrimiento vívido por el último rey azteca frente a la maldad de los españoles o la odisea de Benito Juárez para llegar a la ciudad de Oaxaca cuando era niño, o bien, el heroísmo del llamado “niño artillero” al atacar con un cañón al ejercito de realista. Se podrían enumerar muchas de las acciones heroicas de los diversos personajes históricos que fueron santificados por el “patriotismo liberal”, pero baste con hacer énfasis que todas estas narraciones concitaban la recreación de las emociones en los pequeños escolares.

Se pretendía que el amor a la patria fueran los modelos, representaciones o guías de comportamiento que se fueron convirtiendo en “la medida de la verdad” y se transformaban en “poderosas narrativas” para ubicarse y explicarse la cotidianidad, en estas narrativas se definían las virtudes cívicas que debía tener todo ciudadano y las formas de pensar la realidad, por ejemplo, en el relato de los “héroes forjadores de la patria” se fortificaba la visión de “lo bueno” y “lo malo” (en la narrativa escolar de la posrevolución, Porfirio Díaz era un ejemplo de lo malo, era un tirano que entregó los bienes nacionales a los extranjeros y que estableció una dictadura militar). O bien, en la narrativa del mestizaje se hablaba de la fuerza moral que debería tener “la raza de bronce” cuando ese fue un gran mito o representación, que encubría la realidad de la política educativa y cultural hacia las comunidades indígenas, en la que homogenizaban una realidad diversa, para encubrir las desigualdades.

En la medida que la narrativa del pasado es una construcción y necesidad política de su momento histórico,

“debe ser observada como una construcción particular de hechos sociales, personajes y actores históricos seleccionados como representativos del orden nacional que se imagina común para la ciudadanía. Esto supone que la construcción de la nación implique, al mismo tiempo, una rearticulación de su pasado. Esta trascendencia histórica común que se atribuye a la población de la nación involucra no sólo una producción de narrativas específicas que evocan una historia representativa de la nación, sino también supone una sustentación directa del orden social actual”. (Vargas, 2011).

Así la narrativa nacionalista escolar se convierte en una “guía” de valores y juicios morales (virtudes atemporales que debía de tener cualquier buen ciudadano) ya que por un lado dotan de contenido a la nación y por otro, es utilizada como enseñanza moral del ciudadano o del mexicano que tiene una misma historia y origen y una experiencia temporal que hace del pasado el ejemplo a seguir; la enseñanza de la historia oscilaba entre dos puntos: homogenizar a los ciudadanos y dotar de sentido a la nación.

Al respecto es importante señalar lo que aporta el didacta alemán Jörn Rüsen (1992) respecto a la experiencia pedagógica de la creación de la nación y su carácter moral con la conciencia histórica, es decir, de cómo la enseñanza de la historia proporciona ciertas “guías” que orientan a los sujetos a la hora de decidir sobre los cursos de acción de la vida cotidiana.

“Estos valores son generalmente principios, guías de comportamiento, ideas o perspectivas claves que sugieren lo que se debería hacer en unas situaciones determinadas donde existen varias opciones (...) se supone que los valores morales guían las acciones que toman una situación dada, debemos relacionar los valores a esa situación, interpretar a los mismos y su contenido moral con referencia a la realidad en la que los aplicamos, y evaluar la situación en términos de nuestro código de valores morales aplicables” (citado por Henríquez, 2009).

Es interesante destacar el planteamiento de J. Rüsen (1992) quien plantea que en nuestro actuar cotidiano implícitamente se hacen presente las guías de comportamiento, ya sea que se hayan aprendido en el proceso de escolarización, en las tradiciones de la comunidad o en los mitos. De acuerdo a Henríquez (2009), para Rüsen “la conciencia histórica confiere un marco y una matriz temporal a la vida práctica de las personas a través de la traducción moral que se hace del pasado (como el pasado y lo pasado) a los asuntos de la vida cotidiana” e influyen en la idea que nos hacemos del orden político.

Por su parte, Vargas señal que:

La fijación estatal de una noción moral implica la definición de un marco de virtudes, modelos e ideales del sujeto ciudadano, orienta comportamientos inscritos en el proceso de perpetuación del sistema estatal. Las imágenes del guerrero, del abogado, del orador y polemista, del periodista y escritor, del estadista y diplomático son las arquetípicas del hombre de la guerra, del de las leyes, del político y del escritor. Constituyen el primer paso en la construcción de la memoria que debía ser parte del imaginario. (Vargas, 2011).

Las “guías” o representaciones mitificadas orientan nuestras acciones gracias a su capacidad de insertarse en los valores de los diversos grupos sociales, puede ser en las tradiciones, en las reglas de conducta, en los sentidos de pertenencia e incluso en las creencias religiosas, por ejemplo, la bondad es una características intrínseca de los santos y de los héroes que forjaron la patria, (así que este valor atemporal nos hace ver a los héroes como gente buena que es capaz de llegar al sacrificio).

La narrativa nacionalista divulgada en los contenidos curriculares tanto de la asignatura de historia como geografía, español y educación cívica no solo estableció una narrativa de identidad y de pertenencia sino que configuro formas de interpretar y dar lectura de la realidad, a partir de guías que se van configurando como modelos de conducta y de interpretación de la realidad o guías de comportamiento.

De alguna manera, estas “guías de comportamiento” dotan sentido a la realidad, al mismo tiempo que permiten interpretar el curso de los acontecimientos debido a su función simbólica y a los marcos de referencia que proporcionan para comprender el mundo. Algunos elementos de la definición de Moscovici (1979) sobre las representaciones sociales nos ayuda para entender cómo se forman esas “guías” o marcos de referencia, las cuales se van forjando mediante el conocimiento de sentido común o cotidiano (creencia, mitos imágenes populares, razonamientos cotidianos) y las guías simbólicos insertas en la narrativa nacionalista, códigos que se van enraizando en el pensamiento creando otras percepciones de la realidad. Un ejemplo de esta afirmación puede ser la creación del estereotipo del héroe que pose ciertas características atemporales y esencialistas: “entrega a la patria”, “valentía”, “interés por la comunidad” (que es la patria), “coraje” para enfrentar los problemas, amor patriótico como el de Margarita Maza de Juárez etcétera, las cuales se establecen como representaciones de la realidad que son pensadas y utilizadas como sentencias o resoluciones de manera universal. Las representaciones creadas desde la narrativa histórica escolar derivan en explicaciones que sirven para orientar la acción de los individuos, los grupos y las comunidades y por supuesto son fáciles (o más bien utilizadas) para comprender la realidad.

II.- La narrativa histórica escolar y las “guías”

Las representaciones y los imaginarios con lo que se percibe la realidad tienen una enorme influencia en la forma en que se interpreta la misma e incluso como se experimenta la ciudadanía, ya que estamos hablando de los códigos insertos en la historia que se enseña. Se podría afirmar que la narrativa histórica escolar se encuentra estructurada por varias “guías” que inciden en la comprensión de la realidad y en los comportamientos que podemos asumir frente a determinados hechos.

La configuración de la narrativa histórica escolar se estructura a partir de ciertas “guías” o representaciones de la realidad, tales como: a) *“las verdades absolutas”* que se asumen como afirmaciones sin lugar a duda en la que no hay espacio para otras interpretaciones; b) la *“victimización de los héroes populares”* que regularmente tienen un final trágico como es el caso de Emiliano Zapata o Pancho Villa; c) *“la exaltación de las virtudes o defectos de los personajes históricos”* presentándolos en una narrativa que habla de lo bueno o lo malo y finalmente, d) la *“invisibilización del conflicto social”* donde las luchas de los diversos grupos sociales desaparecen y solo se enlaza la historia gloriosa de la nación.

En los libros de historia para los pequeños escolares se manifiesta una narrativa que se estructura en torno a enunciaciones que no tienen lugar a duda o lo que se podría considerar como *“verdades absolutas”* sobre las que no se puede cuestionar ya que son planteamientos definitivos. Dichas verdades se encuentran relacionadas con la interpretación que pretenda imponer el grupo en el poder. Por supuesto, en los libros hay mucho para elegir como ejemplo, aquí solo retomare el movimiento de independencia iniciado en 1810.

En los libros de texto gratuitos de historia escritos en el 2006 como en los libros editados en 1962 (conocidos más comúnmente como los Libros de la Patria); se afirmaba que Miguel Hidalgo en la madrugada del 16 de septiembre convocó a los peones, campesinos, mineros para apoyar el regreso de Fernando VII (en ambos libros los relatos carecen de explicaciones y solo hilvanan una serie de acontecimientos), con este relato pareciera que la presencia de los campesinos obedecía a los mismos intereses de personas como Miguel Hidalgo que era un intelectual influido por las ideas de la Ilustración europea. Sin embargo, nada más alejado de ello, ya que había una gran brecha económica, cultural e ideológica que existía entre los dirigentes criollos de la lucha -de extracción urbana, e ideas liberales- y el ejército insurgente -de fuerte composición indígena, rural y marcadamente localista-. El historiador Van Young escudriña en las vidas de los insurrectos de los pueblos y muestra que los intereses del pueblo raramente rebasaban los límites de sus pequeñas comunidades, así que nada que ver con el interés ilustrado de sus dirigentes. Sin embargo, el hecho de que “los campesinos siguieron a Hidalgo” se estableció como una “*verdad absoluta*” con relatos que hablaban de personajes buenos -los insurgentes y el pueblo-, borrando las razones del por qué los campesinos se vieron envueltos en esa lucha.

Otra de las guías para interpretar la realidad que estructuró la narrativa escolar, la encontramos en la idea romántica *del fin trágico de los héroes populares o revolucionarios*, afirmación que se puede constatar en la narrativa con respecto a muchos héroes nacionales, aquí sólo citare el caso de Francisco I. Madero, que expresan tanto los libros de texto gratuitos de historia como la divulgación que hace de esta narrativa el estado mediante las fiestas y/o actos cívicos. Por ejemplo, en los LTGH (1969), se dedican seis páginas (de la 152 a la 162) para hacer apología de este personaje de la historia mexicana y en los libros LTGH (1993), a pesar de que se reduce la descripción de hazañas de este personaje, se decía que Francisco I. Madero defendió de forma valerosa la democracia; en ambos textos, la narrativa cubre perfectamente las características del héroe romántico con final trágico.

Salazar (2012) afirma que a partir de la narrativa nacionalista impresas en los libros de texto gratuitos de Historia, de las conmemoraciones cívicas y su divulgación, en la memoria de la sociedad se ha conformado una cultura histórica en que los héroes tienen un lugar importante en el imaginario de los diversos grupos sociales, así el héroe se transforma en un mito que crea a la nación y a la identidad nacional, al mismo tiempo, que el mito crea un “nos” que nos identifica y a partir de ese supuesto no apropiamos de ideas configuradas desde otro horizonte y las recreamos en nuestro cotidiano creando un sentido de pertenencia, como es el caso del héroe llamado Narciso Mendoza, conocido por la vox populi como el “Niño Artillero”, tuvo un “acto de valentía” al atacar a los realistas y permitir que las fuerzas insurgentes, se pudieran reorganizar.

Por su parte la *exaltación de virtudes o defectos de los personajes históricos* (que se convierten en virtudes atemporales) y que hace de la historia, relatos de “héroes y villanos” que persiguen un fin (bueno o malo, según la interpretación) en la que no caben los matices u otras posibilidades interpretativas. Así en nuestra historia, tenemos grandes villanos o héroes que dependen de quien

escriba su historia. Un ejemplo entre tantos más, es la imagen que nos presenta el libro de Historia de cuarto año de primaria (1962, p19), donde vemos que a Cuauhtémoc al último emperador azteca junto con Tetlepanquetzal señor de Tlacopan son sometidos a un tormento por parte de los españoles; “los jefes mexicas resistieron heroicamente; Cuauhtémoc demostró tener un valor indomable que desde entonces enaltece las virtudes del pueblo mexicano”. Por supuesto con esta recreación lo que pretendía era concitar en los escolares la emoción y no la razón, tal como lo señala Mario Carretero.

La historia que se expresa en los Libros de Texto Gratuitos de Historia está tejida con esas “guías” para interpretar la realidad, citare otro ejemplo expresado en los libros de 1994 (libros emblemáticos por la enorme polémica que generaron en el momento de su aparición), en ellos se dice una “verdad absoluta” para justificar la inserción de México al libre comercio y configurar una guía de comprensión para la “vida práctica de la personas” (Rüsen, 1992); que la eficiencia se encontraba en el libre mercado, y el Estado benefactor representaba al pasado ineficiente. Así en el libro mencionado encontramos el siguiente párrafo:

Se tomó la iniciativa de formar un gran bloque económico de América del Norte, formado por Canadá, Estados Unidos y México, comparable al gran bloque de la Comunidad Económica Europea. Esa apertura económica representa un cambio fundamental en el México del siglo XX. Se abandonó el modelo del crecimiento hacia adentro, protegido por altas barreras aduanales que fomentaban el contrabando y la ineficiencia. México empezó una época de acercamiento con Iberoamérica y apoyo la paz en Centroamérica. Se logró renegociar la deuda externa para disminuirla y se amplió el gasto del gobierno destinado a cuestiones sociales mediante el Programa Nacional de Solidaridad (Mi libro de historia de México. Cuarto grado, 1992:77).

Como se puede apreciar en ese párrafo, el Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLC) significa la condición *sine qua non* para el desarrollo de México. Por ello, la élite política neo-liberal construyó una narrativa que justificara la apertura comercial para justificar la idea de que la economía conducida por el libre comercio era sinónimo de progreso y modernidad. Con esta narrativa se pretendía que estas ideas fueran las “guías” para comprender ese presente y aceptar las graves acciones que se iniciaron con la privatización de diversas empresas del estado en el sexenio de Salinas de Gortari (Telmex, Banamex, Serfin, Altos hornos de México, etcétera). Se divulgaron una serie de creencias sobre las bondades del libre comercio y la globalización; mucha gente asumió como verdad la información emitida por el Estado y se embarcaron en la adquisición de créditos bancarios, lo que al finalizar el sexenio, les trajo su derrumbe económico.

Por ultimo encontramos las historias que no están escritas, pero que son poderosísimas precisamente porque están ausentes, nos referimos a la *invisibilización* de ciertos grupos sociales y de las muchas luchas que dirigieron los campesinos, indígenas y diversos grupos opositores del *estatus quo*, dicha invisibilización aspiraba homogenizar a todos los grupos y desaparecer de la narrativa histórica nacionalista “el conflicto social”. En este sentido el silencio

impuesto desde el poder a invisibilizado, las luchas de las mujeres, de los explotados, de los subalternos de los que no han escrito sus historias. La pertenencia que se configura a partir de las experiencias y de las memorias de los grupos sociales, por ello, la historia y su enseñanza tendría que girar la mirada hacia las historias olvidadas u ocultas de los “sin historia” o que han sido olvidadas con el silencio de las palabras, tal como lo dice J. Mendoza (2017) “los usos culturales de la palabra, de las situaciones dotan de significado al silencio”.

Conclusiones

III. Las “guías de comportamiento” para actuar e interpretar en la realidad

Como se ha argumentado, en el plano sociopolítico, las narrativas identitarias/cívicas perseguían un fin muy claro: crear el imaginario de lo mexicano a través de narrativas univocistas que se compenetraran en las representaciones de los grupos sociales para crear guías de comportamiento (de interpretación y acción de la realidad) que daban inteligibilidad a la realidad. Bajo este supuesto, es que se plantea que la narrativas históricas pueden (y deben) jugar un papel muy importante para interpretar la realidad, dicho de otra manera, si la narrativa histórica que se enseña en la escuela tiene como eje de construcción relatos de buenos y malos como lo precisa, por ejemplo, la narrativa llamada “Tormento Cuauhtémoc” en la que se resalta al héroe bueno frente a la maldad de los españoles; (narrativa en la que por cierto, no hay matices, ni explicaciones contextuales), se tenderá a ver la realidad en “blanco” y “negro, sin ver más allá de una realidad “de blanco y negro”. Idea que no es muy difícil de cotejar con la realidad actual. Así pues, la importancia de estas guías simbólicas se encuentran en el hecho de que nos ayudan a entender por qué algunos grupos de la sociedad tienen determinada posturas frente al análisis y toma de posición sobre los problemas políticos actuales, posiciones que se llegan a polarizar “si piensas diferente a mí, eres mi enemigo”, dado que su postura frente a los problemas está condicionado por las historias de buenos y malos, de víctimas y victimarios, en las que no caben los matices para interpretar la realidad y la narrativa se vive como una sentencia sin otras posibilidades interpretativas.

Estas narrativas cívicas que construyeron “guías” durante casi todo el siglo XX para actuar e interpretar la realidad han quedado desfasadas en las condiciones actuales que vive la sociedad mexicana, por la crisis de valores de ciudadanía, del debilitamiento del Estado y por la presencia omnipresente de la globalización.

Ya no podemos seguir enseñando narrativa históricas que hablen de las características “románticas” o “clásicas” del héroe, sino que las narrativas deben de estar cohesionadas por nuevos valores ciudadanos tanto cívicos como sociales. Por lo que se hace necesario replantear la escritura de la historia que se enseña en la escuela y la que se divulga para la mayoría de la sociedad, ya que se debe coadyuvar al desarrollo del pensamiento crítico tan necesario en estos momentos de polarización social y política. Y un valor que hoy debe ensalzar la enseñanza de la historia es precisamente; el bien común.

Referencias

- Henríquez, R. Ruiz, M. (2012). Enseñar historia o alfabetizar históricamente: el aprendizaje del pensamiento histórico a través del uso de evidencias en la escritura de estudiantes chilenos. Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/46.pdf>
- Mendoza, Jorge. (2009) "Dicho y no dicho: el silencio como material del olvido." Polis [online]. vol.5, n.2, pp.121-154. ISSN 2594-0686. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332009000200005
- Moscovici, Serge. (1979), El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires, Huemul.
- Roldán, Eugenia.(2012) "La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía; normas, catecismos y exámenes públicos. Adriana Acevedo y Paula López Caballero (coords.) Ciudadanos Inesperados. Espacios para la construcción de ciudadanía ayer y hoy, México, Colmex-Cinvestav.
- Rüsen, Jorn. (1992). "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". Propuesta Educativa N° 7, FLACSO, Buenos Aires.
- Salazar, Julia. (2012) Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana, en Plá, Rodríguez y Gómez, Miradas diversas a la enseñanza de la historia. México. Colección horizontes educativos, UPN.
- SEP. (1969) Mi libro de cuarto año. Historia y civismo. México, SEP.
- SEP. (1994). Historia. Cuarto grado. México, SEP.
- Vargas, Natalia. (2011). La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. Revista mexicana de investigación educativa, 16(49), 489-523. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662011000200008&lng=es&tlng=es
- Van Young, E. (2006). La otra rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821, México, FCE.